

Blended Learning im Deutschunterricht am Goethe-Institut Tokyo – ein Erfahrungsbericht

KANEMATSU Nina

Abstract

本稿では、外国語の授業におけるブレンド型学習またはブレンディッドラーニングと呼ばれる学習形態の構成を紹介し、話す・聞く・書く・読むの四つの技能の習得は教材内の指示にどのように取り入れているかを説明する。オンライン学習の一種であるブレンディッドラーニングの使用には学生や教師に何が求められているか、通常の授業と違う点を指摘する。まずは様々なブレンド型学習プロジェクトを紹介し、研究状況について説明する。その後、ドイツ語の授業におけるブレンド型学習の実践報告を紹介する。事例として取り上げたのは過去にゲーテ・インスティトゥート東京で教えたブレンド型学習使用のドイツ語の授業である。その授業のために構築されたオンライン学習環境を巡り、通常の授業との繋がりや協同学習について説明する。また、学生のフィードバックを考慮しブレンド型学習のリミットを指摘する。その事例を基にブレンド型学習を大学の外国語、特にドイツ語のカリキュラムで一般的に取り入れることは可能なのか意味あるものなのか、授業への部分的な取込などを討論する。

1. Blended Learning Kurse im Fremdsprachenerwerb

Dieser Beitrag stellt einen 2017 vom Goethe-Institut Tokyo organisierten und von mir geleiteten Blended Learning Deutschkurs vor, der sich verschiedener Online-Tools bediente und eine hybride Lernplattform anbot.

Blended Learning Kurse, also „(...) Kurse, die sowohl eine Präsenzkomponente als auch eine virtuelle Komponente besitzen“ (Schulmeister 2005: 14) findet man in universitären Einrichtungen sowie an Sprachschulen und anderen Bildungsinstitutionen. Als Beispiel für einen Kurs an Sprachschulen, der Blended Learning in das Curriculum integriert, sei der e-kl@r Kombikurs des Österreich Instituts¹ erwähnt. Ziel des Kurses ist die Verstärkung der

¹ Dabei handelt es sich um einen B1-Kurs, der mit einem Verhältnis von etwa 50:50 in eine Präsenz- und eine Onlinephase unterteilt wurde. Dieser Kurs wurde in vielen Ländern angeboten.

Möglichkeiten des individuellen Lernens (s. Mandl 2008).

Blended Learning Projekte im universitären Rahmen verfolgen daneben häufig das Ziel, geografische Grenzen zu überwinden und direkten Kontakt der Lernenden mit MuttersprachlerInnen herzustellen. Beispielhaft soll hier das Projekt „La Ruta de la Lengua Española“ genannt werden, bei dem Spanisch-Studierende der Universität Aichi, Tel Aviv und Wien in einer virtuellen Umgebung der Universität Barcelona von dortigen Studierenden, Teilnehmenden einer Veranstaltung zur Fremdsprachendidaktik, als OnlinetutorInnen betreut werden (s. Berger et al. 2008).

In der Forschung wird sich mit Blended Learning eher kontrovers auseinandergesetzt; während viele eine Chance darin sehen, die digitalen Möglichkeiten auszuschöpfen und das autonome Lernen effizient zu fördern, (s. u.a. Mandl 2008, Berger 2008) betrachten einige die Entwicklung eher skeptisch (s. Boeckmann 2001, ebd. 2008, Würffel 2011). Boeckmann hält in seinem Beitrag hinsichtlich des Workshops „eLearning in der fremdsprachenbezogenen Lehre“² fest, „dass die Qualität von Verbundlernkonzepten ganz entscheidend davon abhängt, wie durchdacht die Integration von eLernen und Präsenzphase ist“ (Boeckmann 2008: 25). Würffel hält die theoretischen Modelle, die ein Blended Learning Szenario beschreiben, für ungenau.³ Nicht alle Faktoren, die bei einem Blended Learning Szenario zusammenwirken, würden berücksichtigt werden (s. Würffel 2011: 339). Beispielsweise müssten die genaue Verteilung der Online- und Präsenzphase sowie deren Verhältnis zueinander eingehend untersucht werden, ebenso wie der Zusammenhang von Einzel- und Gruppenarbeitsphasen innerhalb eines Blended Learning Szenarios einer näheren Betrachtung bedürfe (vgl. Würffel 2011: 337).

Es stellt sich die Frage, inwiefern Lernende wirklich von Blended Learning Sprachkursen profitieren und ihre Sprachkenntnisse erweitern können. Mit dem besonderen Augenmerk auf den japanischen Lernenden sollen die Möglichkeiten und Herausforderungen von Blended Learning Deutschsprachkursen in Japan erörtert werden. Dazu wird ein Blended Learning Sprachkurs des Goethe-Instituts Tokyo beschrieben und evaluiert. Schließlich werden Überlegungen zu ähnlichen Blended Learning Szenarien an japanischen Universitäten angestellt.

² Workshop, der am 29.10.2005 im Rahmen der Österreichischen Linguistiktagung an der Universität Graz stattfand.

³ Würffel bezieht sich hier auf die zwei Beschreibungsmodelle für Blended Learning Szenarien nach Schulmeister et al. (2008) und Kirchhoff (2008).

2. Blended Learning Deutschsprachkurs am Goethe-Institut Tokyo

Der als Blended Learning Szenario konzipierte Kurs entsprach dem Sprachniveau B1.1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens⁴. Insgesamt umfasste er 64 Unterrichtseinheiten (UE)⁵. Er lief acht Wochen lang mit je acht UE wöchentlich. Vier UE wurden als Präsenzphase im Goethe-Institut Yokohama⁶ abgehalten, die übrigen vier UE wurden durch die Onlinebearbeitung von verschiedenen Übungen und Aufgaben angerechnet. Der Kurs bestand aus insgesamt fünf Teilnehmenden. Als Lehrwerk wurde Menschen B1.1 eingesetzt.

Die virtuelle Phase war zeitlich nicht festgelegt; das heißt den Lernenden war es möglich, die Onlineaufgaben flexibel zu bearbeiten.

In der Onlinephase erarbeiteten die Teilnehmenden selbstständig den neuen Wortschatz und die Grammatik durch meist geschlossene oder halboffene Übungen. Der induktive Ansatz ermöglichte es den Lernenden die neuen sprachlichen Strukturen eigenständig und im individuellen Tempo zu entdecken.

Die Präsenzphase diente hingegen vor allem dazu, Sprechübungen durchzuführen, die in den Onlinephasen vernachlässigt wurden. Weiterhin wurde diese Zeit dafür genutzt, Fragen zu beantworten und eventuell schwierige grammatische Konstruktionen noch einmal aufzugreifen. Der Schwerpunkt in der Präsenzphase lag aber auf der Kommunikation. Bis zur nächsten Präsenzsitzung wurden Hausaufgaben aufgegeben, die häufig eine Anwendungs- bzw. Transferaufgabe beinhalteten. So wurde das Grammatikthema noch einmal vertieft und in einer offenen, anspruchsvolleren Aufgabe abgeschlossen, bevor die Lernenden sich neuen Lerninhalten zuwendeten.

Zur Beschreibung der Konzeption des Kurses wird sich hier, trotz Würffels Kritik, auf Schulmeisters grundlegendes Modell bezogen und für die sechs verschiedenen Beschreibungsskalen (Virtualität, Gruppengröße, Synchronizität, Medialität, Content vs. Kommunikation, Aktivitätsgrad) ein Überblick erstellt.

⁴ Auf die Lernplattform für den hier vorgestellten B1.1-Kurs konnte nicht mehr zugegriffen werden. Daher wird eine ähnliche Lernplattform des Goethe-Instituts für einen A2.2-Kurs zur Veranschaulichung verwendet. Das Goethe-Institut versichert, dass der Aufbau und die Aufgabentypen weitestgehend übereinstimmen.

⁵ 1 UE entspricht 45 Minuten.

⁶ Derzeit ist das Institut geschlossen.

Virtualität	Integrierte Veranstaltung: Präsenzunterricht und Onlinekurs finden abwechselnd statt
Gruppengröße	Lernen in Gruppen: Die virtuelle Lernplattform bietet die Möglichkeit, Aufgaben online in Gruppen zu bearbeiten.
Synchronizität	Asynchron: Die Lernplattform ermöglicht asynchrone Zusammenarbeit in Foren oder bei gemeinsamer Bearbeitung von Aufgaben. Synchroner Kommunikation ist nur über den Chat möglich, wird aber nicht genutzt. Ein virtuelles Klassenzimmer für den synchronen Austausch ist nicht gegeben.
Medialität	Gemischt bis hoch: Es werden unterschiedliche Medien eingesetzt wie z. B. Filme, Selbstlernprogramme oder interaktive Übungen.
Content vs. Kommunikation	Content/Diskurs alternierend: Der Inhalt steht zwar im Mittelpunkt, jedoch wird dessen Bearbeitung begleitet und moderiert durch kommunikative Interaktionen zwischen den Lernenden bzw. zwischen dem Lernenden und der Lehrperson.
Aktivitätsgrad	Mischformen: Es findet ein beidseitiger Dateiaustausch und eine asynchrone Kommunikation statt.

Tab. 1: Konzeption des B1.1-Blended Learning Kurses (vgl. Schulmeister et al. 2008: 29)

3. Lernplattform

3.1 Aufbau

Das Goethe-Institut erstellte eine spezielle Moodle-Lernplattform für Blended Learning Kurse, die sich von den unterrichtsunterstützenden Lernplattformen für die allgemeinen Sprachkurse in einigen Punkten unterschied und zusätzliche Übungsformen und Aufgabentypen beinhaltete. Der Aufbau dieser Lernplattform soll im Folgenden vorgestellt werden.

Unter dem ersten Menüpunkt „allgemeine Informationen zu Ihrem Kurs“ gab es das Teilnehmerforum und den Chat. Das Teilnehmerforum wurde für interaktive Hausaufgaben und Diskussionen verwendet. Der Chat stand für zeitsynchrone Gespräche offen, wurde jedoch von den Teilnehmenden nicht genutzt.

Der Menüpunkt „Kursorganisation“ beinhaltete den Kurs verwaltende Funktionen. So bestand hier die Möglichkeit, im Falle einer dringenden Angelegenheit den Kursteilnehmenden bei „Nachricht Ihrer Lehrkraft“ eine Mitteilung zu senden. Ebenso konnte jede/r Lernende ein eigenes Portfolio mit individuell für wichtig gehaltenen Materialien anlegen. Im „Klassenbuch“ wurden die Hausaufgaben für die nächste Präsenzphase festgehalten, aber auch Anweisungen bezüglich der Onlinephase aufgezeichnet. Ebenfalls konnte man die Anwesenheit online speichern.

Unter dem Punkt „Ressourcen“ gab es unterschiedliche Zusatzmaterialien und Hinweise. So z. B. das Kurswörterbuch, in dem die Teilnehmenden gemeinsam für den Unterricht relevante Wörter sammeln und abspeichern konnten. Ebenso fanden sich dort weiterführende Links zu Online-Wörterbüchern, Informationen zu den Prüfungen am Goethe-Institut sowie ein Link zu den Prüfungsterminen und zur Prüfungsanmeldung. Weiterhin konnte man einen Verweis auf Lerntipps vorfinden, die unterschiedliche Lernstrategien vermittelten. Ein Link zu Goethe-internen Onlineübungen, die vom Goethe-Institut für jedes Sprachniveau erstellt wurden, erweiterte das Lernangebot. Technische Tipps konnte man hier ebenso einsehen. Diese lieferten praktische Anleitungen für den Umgang mit der Moodle-Lernplattform und die Bearbeitung der Onlineaufgaben.

Die Anordnung der Inhalte entsprach den Modulen im Lehrwerk Menschen B1.1. Am Anfang jedes Moduls wurden die Lernziele zusammengefasst. Als unterstützende Maßnahme für die Lehrenden bzw. OnlinetutorInnen konnte man hier ebenso die Lehrerhandreichungen

einsehen.

Diese beinhalteten eine Übersicht zu den Onlineaufgaben. Zusätzlich dazu gab es eine Angabe zur Sozialform, der beanspruchten Zeit für die Lernenden sowie auch für den/die TutorIn und die entsprechende Seitenangabe im Lehrwerk.

- Wohneinheit im Schachknoten
- Fragen und Antworten
- Wie finde ich die Aktion?
- Vor- und Nachteile des Projekts
- Welche Arbeiten werden auf der Post gemacht?
- Mittmachen so ganz einfach!
- Was wird gemacht?
- Warum hat "Arbeit auf der Post"?
- Drei Geschenke zum Geburtstag
- Dankesbrief
- Diese Geschenke habe ich sehr geliebt
- Erfahrungen mit Geschenken
- Leben in Deutschland
- Interviews
- Fragen und Antworten

LEHRERHANDREICHUNGEN: MODUL 5

ÜBERSICHT: MODUL 5

Übersicht über die Aufgaben:

Aufgabe	SF	Zeit Lernende	Zeit Tutor	Lehrwerk/Seitenangabe / Laufzeit
Sie lesen und verstehen einen Zeitungsartikel global.		10 Minuten	15 Minuten	Kernbuch S.14, 3a
Sie können Fragen zum Textinhalt stellen.		15 Minuten	20 Minuten	Kernbuch S.14, 3b
Sie können persönliche Meinung äußern.		15 Minuten	20 Minuten	Kernbuch S.14, 3b
Sie nehmen Bezug auf das Thema und schreiben über Vor- und Nachteile.		25 Minuten	30 Minuten	Kernbuch S.14
		50	75	

Abb. 1: Lehrerhandreichungen (Lernplattform zum Blended Learning Kurs A2.2)

Beim Anklicken des Titels wurde man zu einer detaillierten Unterrichtsskizze weitergeleitet. Neben den üblichen Komponenten „Aktivität“, „Sozialform“ und „Zeit“ fand man ebenso die Aspekte „Lehrwerkbezug/Tutoraufgaben/Laufzeit“ und „Tipp für den Präsenzunterricht.“ Gemeint war damit einerseits die entsprechende Seitenangabe im Lehrwerk oder Arbeitsbuch, andererseits wurde genau erläutert, welche Aufgaben der/die OnlinetutorIn übernehmen musste. Beispielweise wurden hier Tipps zur Fehlerkorrektur gegeben oder die TutorInnen wurden angewiesen, die Onlineaufgabe zu kommentieren.

[illegible]

Abb. 2: Komponenten einer Unterrichtsskizze für ein Blended Learning Szenario
(Lernplattform zum Blended Learning Kurs A2.2)

Eine Anmerkung stellte zusätzlich klar, ob die Onlineübungen als Ersatz für die Übungen im Lehrwerk zu sehen waren, oder ob diese eine Ergänzung darstellten. Bei „Tipps für den Präsenzunterricht“ wurde auf die Verzahnung der Onlinephase mit der Präsenzphase eingegangen. Es wurden Empfehlungen gegeben, welche Aufgaben man im Präsenzunterricht gegebenenfalls nochmal aufgreifen sollte, und auf welche Weise dies geschehen könnte (z. B. spielerisch). In einigen Übungen wurde darauf hingewiesen, dass diese nicht mehr im Präsenzunterricht überprüft werden müssten. Das war häufig der Fall bei Multiple-Choice-Aufgaben, die automatisch beantwortet wurden.⁷

3.2 Onlineaufgaben

Die Onlineübungen und -aufgaben ließen sich in unterschiedliche Typen unterteilen. Zunächst konnte man sie in Pflichtaufgaben und Zusatzaufgaben einordnen. Die Pflichtaufgaben mussten erledigt werden, um den Kurs zu bestehen. Zusatzaufgaben waren hingegen freiwillig.

Weiterhin unterschieden sich die Aufgaben in der Sozialform. So handelte es sich besonders bei den Aufbauübungen für Grammatik und bei den Hörverständnisübungen häufig um Einzelübungen, während Wortschatz häufiger in Gruppen geübt wurde, z. B. durch gemeinsam erstellte Mindmaps. Diskussionsaufgaben und andere, komplexere

⁷ Zur Veranschaulichung wird hier aus den zuvor genannten Gründen die Lernplattform zu einem A2.2-Kurs angezeigt.

Anwendungsaufgaben wurden ebenfalls häufiger in Gruppen oder auch interaktiv mit dem ganzen Kurs durchgeführt.

Die Klassifizierung der Onlineübungen basierend auf den vier Grundfertigkeiten sah folgende Kategorien vor: Wortschatz, Grammatik, schriftlicher Ausdruck, sprachlicher Ausdruck, sprachliche Interaktion, Leseverstehen und Hörverstehen.

Bei jeder Aufgabe wurde das Feinlernziel formuliert, der Zeitaufwand festgehalten und eine Anmerkung zur Form der Rückmeldung gegeben. In Lückentext- und Sortieraufgaben sowie Multiple-Choice-Übungen wurde automatisch Rückmeldung gegeben. Komplexere Aufgaben, bei denen die Lernenden einen Text frei verfassen sollten, wurden manuell durch den/die OnlinetutorIn kommentiert, was häufig zeitversetzt geschah. Die Rückmeldung konnte der/die TutorIn entweder einzeln an die Lernenden geben oder als Gruppenfeedback formulieren.

Zu jeder Aufgabe konnte man auch technische Hilfe zur Bearbeitung erhalten. Diese war vor allem dann notwendig, wenn die Lernenden mit dem jeweiligen Typ der Aufgabe bisher nicht vertraut waren und erst lernen mussten, wie die Aufgabe technisch zu bearbeiten ist. Diese Art von Aufgaben war speziell für das Blended Learning Curriculum erstellt und beinhaltete beispielsweise Aufgaben mit Nutzung eines Etherpads oder eines Wiki für die gemeinsame Bearbeitung von Texten, Lernkarten für das Wortschatztraining oder Online-Mindmap-Tools.



Abb. 3: Beispiel für eine Übung mit einem Etherpad (Lernplattform zum Blended Learning Kurs A2.2)

4. Blended Learning Kurse: Möglichkeiten und Herausforderungen für Lernende und Lehrende

Mit Blick auf den hier dargestellten Blended Learning Kurs möchte ich die Vor- und Nachteile von solchen Unterrichtsszenarien reflektieren.

Die Onlinephase des Blended Learning Kurses ermöglichte den Lernenden die selbstständige Bearbeitung der Inhalte. Durch die automatische Feedbackfunktion sowie die Unterstützung der Onlinetutorin wurde den Lernenden das Selbststudium ermöglicht, in dem sie sich mithilfe unterschiedlicher Hilfsmittel neue sprachliche Strukturen selbst erschließen konnten. Wie in allen Blended Learning Kursen fungierte auch hier die Onlinetutorin weniger als Lehrperson, sondern übernahm eine begleitende und unterstützende Rolle. Das autonome Lernen stand im Vordergrund.

Außerdem können Blended Learning Kurse in der Regel zeitlich flexibel von zu Hause bearbeitet werden und sparen damit Zeit- und Anfahrtskosten. Das bietet beispielsweise beruflich stark eingespannten Personen die Möglichkeit, trotzdem an einem Sprachkurs teilzunehmen und dabei in der Onlinephase selbst zu bestimmen, wann und in welchem Tempo sie die Aufgaben bearbeiten. Die Kursteilnehmenden bemerkten bei der Kursevaluation⁸, dass das gerade in Japan mit den langen Arbeitszeiten manchmal die einzige Möglichkeit an einem Sprachkurs teilzunehmen sei. Ebenso wurde die Unterstützung des Lernprozesses durch den/die OnlinetutorIn von den Kursteilnehmenden positiv empfunden und betont, dass das nur funktioniert, wenn die Rückmeldungen des/der OnlinetutorIn möglichst zeitnah erfolgen würden.

Ein Blended Learning Sprachkurs bringt aber nicht nur Vorteile mit sich, sondern auch einige Herausforderungen. Allen voran die technischen Ansprüche, die er an die Lernenden und Lehrenden stellt. Lehrende müssen speziell ausgebildet werden, was mit Zeit und Kosten verbunden ist. Lernende müssen sich erst an den Ablauf des Kurses und die Bearbeitung der Onlineaufgaben gewöhnen. Mit einigen Aufgabentypen müssen sie zunächst vertraut werden. Das kann vor allem für ältere oder wenig technikaffine Lernende eine große Hürde darstellen. Auch die Motivation sinkt dann, denn die Lernenden haben nicht nur eine inhaltliche Barriere zu überwinden, sondern auch eine technische: Sie müssen zwei Dinge gleichzeitig erlernen. Dieses Phänomen konnte man auch in dem oben beschriebenen Kurs beobachten.

⁸ Die Kursevaluation erfolgte mündlich. Die Kursteilnehmenden teilten der Kursleitung ihre Eindrücke und Verbesserungsvorschläge zum Blended Learning Kurs mit.

So wurden beispielweise Übungen, bei denen die Lernenden Mindmaps erstellen sollten, teilweise in die Präsenzphase verlegt, weil die Kursteilnehmenden mit dem Online-Tool nicht zurechtkamen. Die Lernenden hatten explizit darum gebeten, solche technisch komplexen Aufgaben auszulassen bzw. durch ihnen vertrautere Methoden zu ersetzen. Auch bei der mündlichen Feedbacksammlung am Kursende bemerkten die Teilnehmenden mit der technischen Komponente in den Onlineaufgaben manchmal überfordert gewesen zu sein.

Eine weitere Herausforderung in dem hier beschriebenen Kurs stellte die Vermittlung der Fertigkeit „Sprechen“ dar. Denn während man die Fertigkeiten „Lesen“, „Schreiben“ und „Hören“ sowohl in der Onlinephase als auch in der Präsenzphase vermitteln konnte, war „Sprechen“ ausschließlich im Präsenzunterricht möglich. Damit stand der Vermittlung der Fertigkeit „Sprechen“ nur die Hälfte der Unterrichtszeit zur Verfügung. Das äußerte sich auch in der Kompetenz der Lernenden. Während die Teilnehmenden nur wenige Probleme mit Grammatik und Wortschatz hatten und auch die Lese- und Schreibkompetenz gut entwickelt war, hatte die Mehrzahl der Lernenden Probleme beim Sprechen, besonders wenn spontane Reaktionen verlangt wurden. Durch die mangelnde Übung fiel es ihnen schwer, sich ungeplant zu äußern. Ebenso konnte man die Hemmungen beim Sprechen nicht so gut abbauen, weil die Teilnehmenden seltener die Gelegenheit hatten, sich persönlich auf Deutsch auszutauschen. Bei der Kursevaluation wurde genau dieses Problem von den Kursteilnehmenden kritisiert.

Einhergehend mit der Tatsache, dass die Kompetenz „Sprechen“ im Vergleich nur wenig geübt werden konnte, wurde auch das Üben der Aussprache und Intonation vernachlässigt. Aussprachefehler sowie Hemmungen beim Aussprechen neuer Wörter waren die Folge.

Nicht zuletzt stellte es eine Herausforderung dar, eine lockere Atmosphäre in dem Kurs herzustellen, da die Teilnehmenden sich weniger gut kannten und auch die Distanz zur Kursleitung größer war als in regulären Sprachkursen. Im Falle des hier beschriebenen Kurses hat besonders die Kursgröße zu einer entspannten Kursatmosphäre beigetragen.

5. Blended Learning Deutschsprachkurse an japanischen Universitäten - Perspektiven

An der Darstellung und Evaluation des hier beschriebenen Kurses erkennt man das Potenzial, aber auch die Probleme, die Blended Learning Szenarien mit sich bringen.

Nun stellt sich die Frage, wie Blended Learning Sprachkurse für die deutsche Sprache an

japanischen Universitäten sinnvoll umgesetzt werden könnten. Dabei muss reflektiert werden, in welchem Rahmen Blended Learning Projekte sinnvoll wären.

Zunächst sollte die Gruppengröße des Kurses übersichtlich sein, damit der Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte realisierbar bleibt. In einer kleinen Gruppe kann die Lehrkraft als OnlinetutorIn zeitnah reagieren und verschiedene interaktive Aufgaben in die Onlinephase einbauen (s. dazu auch Rieder-Bünemann 2008: 90). Weiterhin ist in einer kleinen Gruppe das Monitoring des Projekts einfacher zu gewährleisten und die Lernenden können individueller betreut und zur Mitarbeit motiviert werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verzahnung der Onlinephase mit der Präsenzphase. Es muss sichergestellt sein, dass diese beiden Unterrichtsphasen nicht nur nebeneinander bestehen, sondern ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen.

Um der Vernachlässigung der Fertigkeit „Sprechen“, einem Kritikpunkt, der bei dem hier skizzierten Kurs mehrfach geäußert wurde, entgegenzuwirken, sollte neben asynchroner Kommunikation, auch die synchrone angeregt und gepflegt werden. Das kann mithilfe von Skype, Virtual Classrooms mit Softwares wie z. B. Adobe Connect, interaktiven Simulationen und Ähnlichem umgesetzt werden. Aussprachetraining, das in die Onlinephase integriert ist, wäre eine Möglichkeit, die Aussprache auch außerhalb der Präsenzphase zu trainieren.

Es erscheint auch sinnvoll Blended Learning Projekte zusammen mit Universitäten aus dem deutschsprachigen Raum zu planen, wie das z. B. in Berger (2008) skizziert wurde. So profitieren die Studierenden vielseitig von den Möglichkeiten der digitalen Mediennutzung: Sie lernen Deutsch autonom und zeitlich flexibel auf verschiedenen Kanälen und haben zusätzlich die Chance, mit Studierenden aus deutschsprachigen Ländern persönlich in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Eine solche Konzeption bringt nicht nur den Studierenden in Japan einen Nutzen, sondern ist für die Studierenden an den deutschsprachigen Universitäten ebenso eine Bereicherung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Blended Learning Szenarien durchaus Potenzial für einen Einsatz im DaF-Unterricht an japanischen Universitäten haben, man jedoch bei der Erstellung eines entsprechenden Curriculums die Herausforderungen, die ein Blended Learning Kurs mit sich bringt, bedenken sollte. Anhaltspunkte für Lösungen findet man dabei in Erfahrungsberichten zu bereits durchgeführten oder aktuell laufenden Blended Learning Projekten.

Bibliographie

- Berger, Verena; Piñol, Mar Cruz, Garrido; Javier García & Sitman, Rosalie (2008), Die Internet-Lernplattform „La Ruta de la Lengua Española“: Blended Learning in der universitären Fremdsprachenlehre. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.), *eLernen/ eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 71-87.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2001), Elektronische Medien. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache, 2. Halbband, ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 1100-1111.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008), eLernen und Fremdsprachendidaktik – reflektierte Praxis, etwas Theorie und ein Beispiel. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.), *eLernen/ eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-27.
- Kirchhoff, Petra (2008), *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Mandl, Eva (2008), Prinzipien zur Gestaltung von Online-Phasen im Fremdsprachenunterricht. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.), *eLernen/ eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 29-50.
- Rieder-Bünemann, Angelika (2008), eLearning im Fachdidaktik-Unterricht: Mehrwert oder Mehrarbeit? In: Boeckmann, Klaus-Börge; Rieder-Bünemann, Angelika & Vetter, Eva (Hrsg.), *eLernen/ eLearning/ Apprentissage en ligne in der sprachenbezogenen Lehre*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 89-112.
- Schulmeister, Rolf (2005): Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In: Franzen, Maike (Hrsg.): *Lernplattformen. Web-based Training*. Dübendorf: Empa-Akademie, 11-19.
<http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Lernplattformen.pdf> (17.09.2019)
- Schulmeister, Rolf; Mayrberger, Kerstin; Breiter, Andreas; Fischer, Arne; Hofmann, Jörg & Vogel, Martin (2008): *Didaktik und IT-Service-Management für Hochschulen – Referenzrahmen zur Qualitätssicherung und –entwicklung von eLearning- Angeboten*.
https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/Referenzrahmen_Qualitaetssicherung_elearning_April09.pdf. (17.09.2019)
- Würffel, Nicola (2011), Über die Mühen der Theoriebildung in Bezug aufs Blended Learning – sechs mal sechs und immer noch nicht genug (ge)Blend(et)? In: Schmenk, Barbara &

Würffel, Nicola (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 325-340.